



Vehkaperä Laura

Positiivinen pedagogiikka kouluikäisten lasten kouluhyvinvoinnin tukena

Kasvatustieteen kandidaatintyö

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Opetus- ja kasvatusalan tutkinto-ohjelma, Luokanopettaja

2021

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Positiivinen pedagogiikka kouluikäisten lasten kouluhyvinvoinnin tukena (Laura Vehkaperä)

Kandidaatin tutkielma, 31 sivua

Kesäkuu 2021

Kandidaatin tutkielman tavoitteena on selvittää, mitä positiivinen pedagogiikka on ja kuinka sen avulla voidaan tukea oppilaiden kouluhyvinvointia. Tutkielma selvittää pedagogiikan teoreettisia perusteita edeten konkreettisiin toteuttamisen tapoihin, miten opettaja voi hyödyntää positiivista pedagogiikkaa opetuksessa.

Positiivinen pedagogiikka pohjautuu positiiviseen psykologiaan. Suuntauksena positiivinen pedagogiikka keskittyy hyvinvoinnin edistämiseen ja pyrkii ennaltaehkäisemään ongelmia. Positiivisen pedagogiikan keskiössä ovat vuorovaikutus, tunnetaidot, luonteenvahvuudet ja myönteiset tunteet, joita positiivinen pedagogiikka pyrkii nostamaan esille. Positiivisen pedagogiikan tavoitteena on myös tarjota keinoja selvittää arjessa haastavistakin tilanteista ja niiden tuomista negatiivisista piirteistä.

Kouluhyvinvointia tarkasteltaessa liikkeelle lähdetään yleisen hyvinvoinnin rakentumisesta osana koulua. Tutkielma nostaa esille kouluhyvinvoinnin nykytilan, sekä antaa katsauksen tulevaisuuden näkymistä. Positiivinen pedagogiikka nostaa esille PERMA-hyvinvointiteorian, joka yhdessä vahvuusperustaisen opetuksen kanssa tukee kouluhyvinvoinnin edistämistä. Kouluhyvinvoinnin edistäminen on hyvinvointiopetuksen yksi tärkeimmistä päämääristä.

Aiheina positiivinen pedagogiikka ja kouluhyvinvointi ovat hyvin ajankohtaiset. Kasvatustieteellisissä julkaisuissa nostetaan yhä useammin esille positiivisen pedagogiikan myönteisiä vaikutuksia ja se on alkanut vakiinnuttaa paikkaansa osana opetusta. Kouluhyvinvointiin liittyvät keskustelut nousevat esille niin mediassa kuin kasvatusalan julkaisuissakin. Kasvatusyhteisöissä ollaan huolissaan, kuinka kouluhyvinvointia kouluissa voitaisiin parantaa. Jatkossa erityisen tärkeää olisi kiinnittää huomiota oppilaiden hyvinvointiin tulevaisuuden kouluissa.

Avainsanat: positiivinen pedagogiikka, kouluhyvinvointi, luonteenvahvuus, hyvinvointiopetus

Sisällysluettelo

1 Johdanto	4
2 Tutkimuksen lähtökohdat.....	6
2.1 Tutkimuksen toteutus.....	6
2.2 Tutkimuskysymykset ja tavoitteet	7
3 Positiivinen pedagogiikka	8
3.1 Vuorovaikutuksen avaimet.....	9
3.2 Tunnetaidot osana hyvinvointia.....	11
3.3 Positiivisen pedagogiikan kritiikki	13
4 Kouluhyvinvointi.....	15
4.1 Nykytila	16
4.2 Hyvinvointiopetus PERMA-teorian avulla	17
5 Positiivinen pedagogiikka kouluhyvinvoinnin tukena	20
5.1 Luontevahvuuksien löytäminen	20
5.2 Luontevahvuudet opetuksessa.....	23
6 Johtopäätökset	24
7 Pohdinta	26
8 Lähteet.....	28

1 Johdanto

Tutkielma käsittelee positiivista pedagogiikkaa ja kouluhyvinvointia. Pyrkimyksenä on selvittää positiivisen pedagogiikan lähtökohdat sekä yhteys kouluhyvinvoinnin parantamiseen. Kirjallisuuden ja tutkimuksien kautta yhdistän nämä kaksi aihealuetta yhdeksi eheäksi kokonaisuudeksi antaen lukijalle kattavan kuvan molemmista aiheista ja niiden yhteydestä. Olen valinnut kirjallisuudesta paljon Suomen keskeisimpien positiivisen pedagogiikan tutkijoiden näkemyksiä ja rajannut aihetta heidän kauttaan. Tulen esittelemään tutkielmassa paljon Pauliina Avola, Viivi Pentikäisen, Eliisa Leskisenojan sekä Erja Sandbergin ajatuksia. Koen, että heidän kaikkien tietämys positiivisesta pedagogiikasta antaa tutkimukselleni kattavan teoreettisen pohjan.

Olen rajannut tutkielman kouluikäisiin lapsiin ja nuoriin mahdollisimman kattavan näkökulman saamiseksi. Pääosin tutkielman keskittyy kouluikäisten 7–12-vuotiaiden näkökulmaan, mutta myös osittain nuoriin, joiden iän määrittelemineen menee osin limittäin alakouluikäisten kanssa. Nuoruuden tarkkaa ikää on hieman vaikea määritellä jokaisen murrosiän alkaessa hyvin eri aikoihin (Väestöliitto, 2020). Lapsuuden ja nuoruuden rajapinta on hyvin häilyvä ja tästä syystä painotankin tutkimuksen koskemaan yleisesti kouluikäisiä.

Valitsin tutkielmani aiheeksi positiivisen pedagogiikan ja kouluhyvinvoinnin, koska koen ne itselle merkityksellisiksi aiheiksi. Positiivinen pedagogiikka on kiinnostanut minua läpi opintojen ja kandidaatin tutkielma antaa hyvän mahdollisuuden lähestyä aihetta monipuolisesti ja laajasti kirjallisuuden kautta. Olen koko ikäni ollut urheilullinen ja sitä kautta kiinnostunut hyvinvoinnista. Olen nähnyt myös omalla kohdallani, kuinka kouluhyvinvointi on vaikuttanut koulussa viihtymiseen ja opiskeluista nauttimiseen. Kokonaisvaltainen hyvinvointi vaikuttaa kouluissa ja sen lähtökohtia on perusteltu perusopetuksen opetussuunnitelman arvopohjassa useassa eri kohdassa muun muassa kiteyttäen opetuksen tarkoituksena olevan lisätä hyvinvointia kouluissa (Opetushallitus [OPH], 2016, s. 15–18). Siksi haluankin opettajana olla vaikuttamassa oppilaiden kouluhyvinvointiin omalta osaltani ja tähän positiivisen pedagogiikan näkökulmat antavat hyvin konkreettisia lähestymistapoja.

Positiivisen pedagogiikan yksi tarkoituksista on löytää myös negatiivisista aiheista positiivinen ajatus. Avola ja Pentikäinen (2019) nostavatkin esille näkemyksen, jonka mukaan myönteinen elämän asenne ja kiitollisuus voivat mahdollistaa myös ei-toivottujen negatiivisten ajatusten

ylitse pääsemisen helpommin. He korostavat hyvinvointitaitoihin kuuluvan vaikeuksista selviämisen ja hyvien tunnetaitojen omaksumisen, joita positiivinen psykologia tutkii ja positiivinen pedagogiikka toteuttaa (Avola & Pentikäinen, 2019, s. 37–38). Omassa elämässäkin pyrin aina löytämään haasteiden keskeltä valoa ja positiivisuutta, sekä uskoa, että asiat kyllä järjestyvät. Myönteinen suhtautuminen elämään on avannut uusia merkityksiä myös vaikeiden tunteiden keskellä. Tämä onkin yksi syy, että pidän positiivisen pedagogiikan näkökulmia tärkeänä kouluissa ja haluan myös itse sitä toteuttaa tulevaisuudessa toimiessani opettajana.

Viime vuosina on paljon puhuttu lasten ja nuorten huonovointisuudesta yhteiskunnassamme ja on nostettu esille, kuinka kouluissa asiaa voitaisiin parantaa (vrt. Nyysönen, 2018). Muun muassa tähän positiivinen pedagogiikka voi antaa vastauksia ammattilaisten antaman hoidon rinnalla. Lapset ja nuoret kuitenkin lähtökohtaisesti viettävät kouluissa paljon aikaa, joka antaa mahdollisuuden vaikuttaa hyvinvointiin ja erityisesti kouluhyvinvointiin. Koulussa viihtyminen lisää oppilailla koulumenestystä ja yleistä halua oppia ja innostua uusista asioista. Erityisesti alakoulussa oman luokan dynamiikka ja ryhmähenki vaikuttavat suuresti kasvavan ja kehittyvän lapsen innokkuuteen koulua kohtaan.

Positiivisesta pedagogiikasta on puhuttu viime vuosina paljon eri medioissa ja se onkin saanut paljon huomiota erilaisten julkaisujen muodossa kuten uutiset, artikkelit ja podcastit (vrt. Kivelä, 2018; Korkeakivi, 2019; Turtola, 2020; Merimaa, 2021). Yhä enemmän positiivinen pedagogiikka saa sijaa opetuksessa ja se aletaan nähdä suurena voimavarana toteuttaa oppilaiden hyvinvoinnin edistämiseksi. Tulee kuitenkin muistaa, että jo pienikin teko ja askel on kohti parempaa kouluhyvinvoinnin tasoa ja oppilaiden kokonaisvaltaista hyvinvointia.

Tutkielma tulee etenemään teoriasta käytännön soveltamiseen. Esittelen positiivisen pedagogiikan juuret ja positiivisen psykologian teoreettisena pohjana tutkimukselle. Tutkielma tuo esille kouluhyvinvoinnin näkökulman ja teorian, mitä se käytännössä tarkoittaa. Pohdin kouluhyvinvointia eri näkökulmista tutkimusten ja kirjallisuuden kautta, jotka antavat tämänhetkisen näkökulman asiaan. Yhdistän positiivisen pedagogiikan ja kouluhyvinvoinnin konkreettisuuden kautta, sekä teen johtopäätökset tutkimukseni tuloksista. Lopussa pohdin omia ajatuksiani aiheeseen liittyä, sekä yleisesti tutkimuksen eettisyyttä ihmistieteissä. Pohdin myös jatkotutkimuksen mahdollisuutta pro gradu -työhön.

2 Tutkimuksen lähtökohdat

Tutkimuksen lähtökohtana on toteuttaa kattava kirjallisuuskatsaus positiivisesta pedagogiikasta ja kouluhyvinvoinnista, sekä niiden yhteydestä toisiinsa. Tutkimuksen on tarkoitus harjoittaa hyvää tieteellistä tapaa kirjoittaa ja kunnioittaa muita tutkijoita asianmukaisin viittauksin. Tutkimuskysymyksien on tarkoitus antaa avara näkökulma ja lähestyminen aiheisiin, sekä tuoda konkreettisia apuja toteuttaa kouluhyvinvointia parantavaa opetusta.

2.1 Tutkimuksen toteutus

Salminen (2011) mukaa kirjallisuuskatsauksen yksi päätavoitteista on kehittää jo olemassa olevaa teoriaa ja tietoa, sekä tuottaa itse uutta teoriaa aiemman tiedon rinnalle. Uutta teoriaa kehitellessä myös vanhaa teoriaa on mahdollisuus arvostella ja arvioida uudelleen (Salminen, 2011, s. 3–4). Kirjallisuuskatsauksen laatiminen alkaa aina tutustumalla jo aiheesta kirjoitettuun tutkimuskirjallisuuteen (Malmberg, 2014, s. 62). Salminen (2011) jakaa kirjallisuuskatsauksen kolmeen pääsuuntaukseen, joita ovat kuvaileva kirjallisuuskatsaus, systemaattinen kirjallisuuskatsaus, sekä meta-analyysi. Hänen mukaansa yleisimmin näistä käytetään kuvailevaa kirjallisuuskatsausta, jossa ei ole tiukka sääntöjä esimerkiksi aineiston valinnassa tai sen rajaamisessa. Hänen näkemyksensä mukaan systemaattisessa kirjallisuuskatsauksessa perehdytään jonkin tietyn aiheen aiempien tutkimuksien sisältöön. Se kertoo tiivistetysti aiheen olennaisen sisällön perehtyen tutkimuksien mielenkiintoisimpiin tutkimuksiin. Salminen nostaa esille myös meta-analyysissä olevat kaksi eri pääsuuntausta, jotka ovat metasynteesi ja metayhteenvedo. Meta-synteesi tulkitsee ja kuvailee metayhteenvedoa paremmin tietoa ja metayhteenvedossa pääsuuntaus on matemaattinen, sekä määrällinen (Salminen, 2011, s. 6–14). Omassa kandidaatintyössäni tulen noudattamaan hyvin pitkälti kuvailevan kirjallisuuskatsauksen piirteitä, koska se on luonnollisin valinta aiheeni kannalta, sekä yleisin tapa tehdä kandidaatintyö koulutusohjelmassamme.

Kirjallisuuskatsaus on kandidaatintyötä tehdessä hyvä valinta, koska se kartuttaa kirjallisuutta myös pro gradu -työtä varten. Kirjoitusprosessi joutuu väistämättäkin vertailemaan ja arvioimaan tutkimuksia toisiinsa, sekä analysoimaan niitä. Tieteellisen kirjoittamisen tyyli vakiintuu ja saa harjoitusta kandidaatintyötä tehdessä. Hyvä pohja kirjoittamiselle ja erilaisten tekstien lukemisen harjoittelu on todella hyödyksi tulevaisuuteen (Atjonen, 2010, s. 20).

Omassa tutkielmassa kirjallisuuskatsaus antaa laajan näkökulman aiheesta, mutta toisaalta myös haastaa valitsemaan keskeisen kirjallisuuden ja tutkimukset, koska aihettani on tutkittu paljon. Koen kuitenkin, että valitsemani kirjallisuus tiivistää hyvin aiheeni keskeisimmät aihealueet.

2.2 Tutkimuskysymykset ja tavoitteet

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää mitä positiivinen pedagogiikka on ja kuinka suuntaus on syntynyt, sekä kuinka nykypäivänä positiivista pedagogiikkaa harjoitetaan koulussa. Tutkielma tiivistää yhteen positiivisen pedagogiikan kirjallisuuden ja tutkimukset. Kouluhyvinvointia tarkasteltaessa positiivinen pedagogiikka on oivallinen näkökulma, koska hyvinvoinnin lisääminen on yksi positiivisen pedagogiikan osa-alueista. Alakouluikäisten lasten kouluhyvinvoinnissa on paljon parannettavaa ja tutkimus pyrkii selvittämään keinoja kuinka positiivinen pedagogiikka voi edistää sitä.

Tutkimuksen tavoitteena on myös yhdistää positiivisen pedagogiikan ja kouluhyvinvoinnin osa-alueet yhdeksi kokonaisuudeksi, sillä koen, että ne tukevat hyvin toinen toisiaan. Tutkimus pyrkii nostamaan esille myös konkreettisia keinoja kouluhyvinvoinnin parantamiseen positiivisen pedagogiikan avulla, jotta lukijalle jää tieto, kuinka hän itse voisi lähteä kouluhyvinvointia parantamaan positiivisen pedagogiikan avulla. Tutkimuskysymyksiä valikoitui kaksi, jotka mielestäni avaa hyvin tutkimuksen pääkohdat.

Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Mitä on positiivinen pedagogiikka?
2. Miten positiivisen pedagogiikan avulla voidaan tukea kouluikäisten lasten kouluhyvinvointia?

Positiivisen pedagogiikan lähtökohtia esitellään luvussa kolme. Luvussa esitetään positiivisen pedagogiikan keskeisimmät ydinkohdat kuten vuorovaikutuksen ja tunnekasvatuksen osana positiivisen pedagogiikan kenttää. Tutkimus nostaa esille myös kritiikin, jota positiivinen pedagogiikka on osaltaan saanut. Positiivisen pedagogiikan ja kouluhyvinvoinnin yhteyttä tarkastellaan luvussa viisi pohjautuen lukujen kolme ja neljä aihealueisiin. Tutkimus pyrkii nostamaan esille teorian ja käytännön toimintatapojen kautta, kuinka positiivisen pedagogiikan avulla voidaan parantaa kouluhyvinvointia ja kuinka jokaisella opettajalla on siihen opetus-suunnitelmankin näkökulmasta hyvät lähtökohdat.

3 Positiivinen pedagogiikka

Avolan ja Pentikäisen (2020) mukaan positiivisen pedagogiikan suuntauksen perustajana voidaan pitää Martin Seligmania, vaikkakin jo tuhansia vuosia sitten voidaan katsoa olleen tieteenhaara, joka harjoitti positiivista psykologiaa kertoessaan hyvästä onnellisuudesta ja erilaisista hyveistä. Näitä ei kuitenkaan voitu 1900-luvulla yhdistää tieteenalaan, joten Seligman perusti positiivisen psykologian yhteisön vuonna 1999 uudistaen psykologian tieteenalaa. Hän korosti kysymyksiä, jotka antoivat vastauksia ihmisten merkityksellisyyteen, onnellisuuteen ja hyvään elämään (viitattu lähteestä Avola & Pentikäinen, 2020, s. 24–25). Seligmanin mukaan hyvinvointia voidaan opettaa kuten muitakin oppiaineita, joten koululla on suuri rooli hyvinvoinnin edistäjänä (viitattu lähteestä Leskisenoja & Sandberg, 2019). Tämän kautta rakentui positiivisen pedagogiikan suuntaus, josta voidaan käyttää myös nimitystä positiivinen kasvatus. Positiivinen pedagogiikka on siis melko tuore suuntaus ja se onkin viime vuosina kasvattanut suosiotaan opettajien keskuudessa, tosin kritiikiltäkään ei ole voinut välttyä.

Avola ja Pentikäinen (2020) toteavat, että positiivisen pedagogiikan juuret ovat positiivisen psykologian tieteessä, jota on tutkittu ja rakennettu lasten ja nuorten parissa kouluissa tehdyissä interventioissa. Interventiot ovat keskittyneet kouluyhteisön hyvinvointiin ja oppimistulosten edistämiseen. He näkevät hyvinvoinnin olevan tärkeä osa koulumaailmaa sillä harvoin ihmiset tulevat ajatelleeksi, että itse voisi vaikuttaa omaan hyvinvointiin ja sitä kautta myös onnellisuuteen. He korostavat, ettei onnellisuus ei ole vain sattumaa, sitä voi myös itse harjoittaa (Avola & Pentikäinen, 2020, s. 24–30).

Avolan ja Pentikäisen (2020) mukaan positiivinen psykologia tutkii kaikkea sitä, mikä tekee ihmiselle itselleen hyvää eli se antaa tietoa hyvistä rakennusosista osaksi psyykkistä hyvinvointiamme. Näin ollen positiivinen pedagogiikka pyrkii selvittämään ja toteamaan keinot, joilla oppilaiden hyvinvointia ja oppimista voidaan parantaa. He nostavat esille myös kuinka positiivinen pedagogiikka on läsnä niin hyvinä kuin huonoinakin hetkinä. Heidän mukaansa tavoitteena on antaa oppilaille tietoa ja taitoa, jotta he voivat selviytyä vahvoina läpi elämän kohdatessa erilaisia kriisikohtia, sekä ohjata oppilaita parempaan hyvinvointiin (Avola & Pentikäinen, 2020, s. 24–26). Myös Kumpulainen, Mikkola, Rajala, Hilppö ja Lipponen (2015) näkevät positiivisen pedagogiikan ensisijaisesti lapsen kannustamisena havainnoida omia tunteita ja vahvuuksia, tarjoamalla lapselle aktiivisen toimijan asema, jolloin hänellä on mahdollisuus ko-

kemusten ja tunnetilojen jatkuvaan dokumentoimiseen. He korostavat positiivisen pedagogiikan antavan lapsille kattavan näkökulman pohtia omia elämäkokemuksia ja merkityksiä. (Kumpulainen, Mikkola, Rajala, Hilppö ja Lipponen, 2015)

Avolan (2017) mukaan positiivinen pedagogiikka voidaan jakaa kolmeen pääsuuntaukseen, jotka ovat ympäristö, hyvinvointi ja oppiminen. Hänen mukaansa ympäristö käsittää ilmapiirin, vuorovaikutuksen, tavoitteet ja asenteet, jotka pitäisi kouluissa olla keskiössä, sekä hyvinvointi keskittyy kouluyhteisön hyvinvoinnin lisäämiseen erilaisin toimenpitein ja sisällöin. Oppimisessa Avola korostaa kuinka positiivisen pedagogiikan kautta tulisi suhtautua oppilaisiin, tietoon, oppimiseen ja sen seuraamiseen. Hänen mukaansa positiivinen pedagogiikka on näiden kolmen sisällön kokonaisuus (Avola, 2017, s. 43–55).

3.1 Vuorovaikutuksen avaimet

Vuorovaikutus on yksi keskeisimmistä positiivisen pedagogiikan ja hyvinvoinnin perusteista. Leskisenojan ja Sandbergin (2019) mukaan keskeistä on myös osata havaita lapsilla oleva hyvän potentiaali ja pukea se sanoiksi, sekä teoiksi eli tunnistaa lapsen hyvät piirteet hänen omiksi voimavaroiksi. Heidän mukaansa kunnioittava ja lämmin vuorovaikutus antaa lapsille tietoutta, että aikuiset ovat koulussa nimenomaan heitä varten. (Leskisenoja & Sandberg, 2019). Avola ja Pentikäinen (2020) lähtevät vuorovaikutuksen rakentamisessa liikkeelle kiinnostumisesta toiseen ihmiseen ja hänen huomioimiseen (Avola & Pentikäinen, 2020, s. 72). Myös Trogen (2020) korostaa yhteyden luomista opetuksen pohjalle, sillä ilman vuorovaikutusta oppilas ei ole halukas oppimaan. Yhteyden luominen hänen mukaansa rakentaa oppilaan ja opettajan välille luottamuksellisen kiintymyssuhteen. Tällainen luottamuksellinen ja hyvä kiintymyssuhde tuo lapselle turvaa, mutta myös edesauttaa hyvässä koulumenestyksessä, tunteiden säätelyssä ja itseohjautuvuudessa (Trogen, 2020).

Avola ja Pentikäinen (2020) korostavat keskiössä olevan ajatuksen ” minä huomaan teidät ” ja aito kiinnostus lapsen tunteista, kokemuksista ja ajatuksista. Näin ollen lapsi kokee hänen asioidensa merkityksellisyyden. He nostavat kiinnostumisessa myös asenteen tärkeään rooliin, sekä kuinka kohdata lapset, joka päivä niin, että jokainen saa huomion. Huomion osoittamisessa ja kiinnostumisessa heidän mukaansa on tärkeää katse, hymy, sekä aktiivinen ja avoin kontakti toisen ihmisen kanssa (Avola & Pentikäinen, 2020, s. 72–76). Trogen (2020) korostaa ilmeiden ja eleiden olevan tärkeä osa vuorovaikutusta verbaalisten ilmaisuiden rinnalla. Vuorovaikutuk-

sellisuutta ja yhteyttä oppilaiden kanssa hänen näkemyksensä mukaan tulee vahvistaa jokapäiväisissä tilanteissa esimerkiksi heti aamuisin ja välituntien jälkeen (Trogen, 2020). Aito kiinnostuminen, kunnioittaminen ja kohtaaminen saa lapsen tuntemaan itsensä tärkeäksi ja arvokkaaksi (Avola & Pentikäinen, 2020, s. 72).

Trogen (2020), sekä Avola ja Pentikäinen (2020) ovat samaa mieltä siitä, että kunnioittaminen on vuorovaikutuksessa kaksisuuntaista eli aikuinen kunnioittaa lasta ja lapsi aikuista. Kunnioittaminen lähtee aina aikuisista, jotka toimivat esimerkkeinä lapsille (Avola & Pentikäinen, 2020, s. 78; Trogen, 2020). Kunnioittamisessa tulee muistaa, että lähtökohtana ei ole sen ansaitseminen vaan valinta ja halu toteuttaa sitä. Avola ja Pentikäinen (2020) pitävät kunnioittamista vuorovaikutuksessa hyvänä itseilmaisun lähteenä, sillä vuorovaikutuksessa ja puheessa se näkyy mielipiteiden ilmaisuissa kunnioittavasti toista osapuolta kohtaan. He korostavat, että toisen osapuolen mielipiteitä ei lytätä vaan jokaiselle annetaan tilaa ja mahdollisuus itseilmaisuun. (Avola & Pentikäinen, 2020, s. 78). Trogenin (2020) mukaan kunnioittaminen tukee myös lapsen kasvua, johon lukeutuu lapsen fyysinen ja psyykinen kunnioittaminen. Fyysinen kunnioittaminen tarkoittaa hänen mukaansa lapsen kehon ja yksityisyyden arvostamista, sekä että kunnioitetaan jokaisen kehollisia rajoja eikä toimita väkivaltaisesti tai muuten lapselle epämiellyttävällä tavalla. Trogen myös muistuttaa, että positiivinen kosketus kuten halaaminen voi tuntua toisesta ahdistavalta. Hän nostaa esille myös lapsen henkisen hyvinvoinnin, jossa kunnioitus lapsen ajatuksia kohtaan on keskiössä. Se tarkoittaa hänen mukaansa, että opettaja kunnioittaa ja kuuntelee lapsen toiveita, ajatuksia ja mielipiteitä, sekä tukee lasta ajatuksissaan ja tunteissaan. Hän korostaa, että empaattinen opettaja kuuntelee, kunnioittaa ja rakastaa. Nämä näkyvät teoissa, puheessa ja käyttäytymisessä tukien opetusta ja vuorovaikutusta (Trogen, 2020).

Vuorovaikutuksessa on myös todella tärkeää kysyä lapsilta heidän ajatuksistaan ja mielipiteistään. Avola ja Pentikäinen (2020) korostavat kysymisen johtavan auttamiseen, jota aikuiset haluavat tehdä edistääkseen lasten oppimista, hyvinvointia ja onnellisuutta. Kysymisen taustalla on heidän näkemyksen mukaan myös ongelmien ratkaisuehdotukset, joita lapset joutuvat pohtimaan esitettäessä kysymyksiä. Kysyminen lisää Avolan ja Pentikäisen mukaan yhteistoiminnallisuutta, jossa lapset pääsevät osallistumaan heitä koskeviin päätöksiin, jolloin heidän ääni tulee kuulluksi aikuisten ollessa tukena (Avola & Pentikäinen, 2020, s. 79).

Positiivisen pedagogiikan ja kasvatuksen vuorovaikutukseen liittyy hyvin vahvasti myös rajat, joita tukevat kasvatus ja rakkaus lapsen hyvinvointia ajatellen. Trogen (2020) toteaa ettei rajat

aiheuta lapsille rangaistuksia vaan ne toimivat lapsen henkistä kehitystä suojaavina elementteinä. Hänen mukaansa rajat voidaan jakaa kolmeen alueeseen fyysisiin, henkisiin ja sosiaalisiin rajoihin. Fyysiset rajat voivat koskea esimerkiksi kasvuympäristöä, jonka tulisi olla turvallinen lapsille. Henkisillä rajoilla hän tarkoittaa aiheita, joita voidaan rajata tarpeen vaatiessa lapsen elämästä pois, kuten esimerkiksi liiallista pelkoa tai jännitystä aiheuttavat asiat. Trogenin mukaan sosiaalisilla rajoilla tarkoitetaan esimerkiksi puhumisen ja kielenkäytön, sekä kuuntelemisen ja fyysisen koskemattomuuden rajoja. Hän korostaa ettei positiivisen kasvatuksen ja vuorovaikutuksen tarkoituksena ole vapaakasvatus, jossa rajoja ei olisi vaan rajat tulisi nähdä rakautena lapsen kehitystä ajatellen (Trogen, 2020). Rajat antavat mahdollisuuksia myös kannustaa lapsia kohti omaa parempaa hyvinvointia ja elämän onnellisuutta (Avola & Pentikäinen, 2020, s. 81–82).

3.2 Tunnetaidot osana hyvinvointia

Mitä itseasiassa tunnetaidot ovat ja kuinka niitä voidaan opettaa kouluissa osana kasvatus- ja opetustyötä? Avolan ja Pentikäisen (2020) mukaan tunnetaidot koostuvat neljästä osa-alueesta, jotka keskenään muodostavat tunnetaitojen kentän. Heidän mukaan tunnetaidot ovat taitoa tiedostaa ja tunnistaa tunteet, sekä elää niiden kanssa tasapainossa, mutta myös taitoa vaalia, huomata ja vahvistaa myönteiseksi syntyneitä tunteita. Tunnetaidot ovat myös taitoa kohdata, ymmärtää, hyväksyä ja ratkaista eteen tulevia vaikeita tunteita, mutta toisaalta myös ymmärtää ja eläytyä toisen osapuolen tunteisiin osoittaen empatiaa ja myötätuntoa (Avola & Pentikäinen, 2020, s. 148).

Tunnetaitojen opettaminen ja erityisesti myönteisten tunteiden vahvistaminen on Avolan ja Pentikäisen (2020) näkemyksen mukaan yksi positiivisen pedagogiikan merkittävä näkökulma, sillä myönteiset tunteet kasvattavat onnellisuutta ja sitä kautta myös hyvinvointia. He kuitenkin myös korostavat, ettei negatiivisia tunteita tule syrjäyttää, sillä niiden tarkoituksena on saada huomiomme johonkin asiaan. Avola ja Pentikäinen nostavat esille negatiivisten ja ikävien asioiden käsittelemisen tärkeyden kouluissa, sillä jokaisen ihmisen tulee osata löytää keinot toimia, kun negatiiviset tunteet ottavat vallan. Siksi heidän mukaansa on tärkeää, että tunnekasvatusta tehdään kouluissa johdonmukaisesti, jotta jokaisella oppilaalla olisi valmiudet kohdata niin myönteiset kuin negatiivisetkin tunteet. He korostavat tunteiden sanottamista, hyväksymistä ja hallitsemista, jotta oppilaat voivat ymmärtää tunteiden olevan osa identiteettiä (Avola & Pentikäinen, 2020, s. 151–160).

Tunnetaitojen opettaminen ja tunnekasvatus lähtee Virtasen (2015) mukaan opettajan emotionaaliseen osaamisesta ja vuorovaikutustaitojen hallitsemisesta osana omaa ammattitaitoa. Emotionaalinen osaaminen tarkoittaa tunteiden säätelystä ja ilmaisemista, jotka ovat tärkeitä haastavassa emotionaalisisessa työssä, jota opettajan työ on (Virtanen, 2015). Tunteiden säätely on Lahtisen ja Rantasen (2019) mukaan yksi tunnetaitojen keino, jolloin tunteiden voimakkuutta ja ilmaisua säädellään tilanteeseen sopivaksi. He myös korostavat hyviin tunnetaitoihin kuuluvan ymmärryksen ja tietoisuuden tunteista, joita tilanteessa vallitsee, sekä niiden huomioimisen osana toimintaa (Lahtinen & Rantanen, 2019). Virtanen (2015) korostaa, että omat emotionaaliset lähtökohdat tulee tunnistaa, jotta opettajana osaa hyödyntää omassa työssään tunteisiin läheisesti liittyviä taitoja, sekä tietoja (Virtanen, 2015). Näitä tietoja on Lahtisen ja Rantasen (2019) mukaan tietoisuus siitä miltä itsestä ja muista tuntuu, sekä käsitys miten tunteet vaikuttavat toimintaan ja kuinka ne voidaan huomioida. Heidän näkemyksensä mukaan taidoilla tarkoitetaan kykyä viedä tiedot käytäntöön eli toiminnassa näkyy ajattelu ja tunteiden huomioiminen (Lahtinen & Rantanen, 2019).

Koulussa Lahtinen ja Rantanen (2019) näkevät tunnetaitojen opettamisen olevan keskiössä, koska opetustyö on itsessään yhdistelmä tunteita ja järkeä. He nostavat esille näkemyksen, että jokainen opettaja haluaa saada oppilaidensa tiedot ja taidot kehittymään, jolloin myös samanaikaisesti tunteet vaikuttavat oppimisen ja toiminnan takana. Lahtinen ja Rantanen korostavatkin tunteiden takana olevia näkökulmia haastavissa tilanteissa. He kehottavat pohtimaan tilanteessa olevien tunteiden taustoja, kuten henkilön omia tunteita sen hetkessä toiminnassa (Lahtinen & Rantanen, 2019).

Siksi onkin tärkeää pohtia oppilaidenkin kanssa, miten tunteita tulee huomioida vaihtelevissa tilanteissa. Hyvin usein koulussa ristiriitaiset tilanteet aiheuttavat tunteiden purkauksia, joten etukäteen harjoittelemalla tilanteet voidaan saada helpommin ratkaistua. Lahtinen ja Rantanen (2019) korostavat keskustelua tunteista oppilaiden kanssa. He kehottavat pohtimaan yhdessä tilanteita, miltä heistä tuntuu tai mitä tunteita tilanteessa olevat henkilöt voivat kokea. He näkevät avoimen keskustelun, sekä aidon kuuntelemisen olevan merkittävimpiä elementtejä tunnetaidoissa (Lahtinen & Rantanen, 2019). Aito kuuntelu voi Kuuselan ja Lintusen (2010) mukaan parhaimmassa tapauksessa osallistaa oppilaita koulutyöskentelyyn ja lisätä motivaatiota, sekä kasvattaa arvostusta ja kunnioitusta opettajaa kohtaan, kun oppilas kokee tulevaisuutensa kuulukseksi ja ymmärretyksi. He näkevät oppilaiden tarpeen tulla nähdyksi ja kuulluksi tärkeänä elementtinä kouluviihtyvyydenkin kannalta (Kuusela & Lintunen, 2010). Myös Avola ja Pentikäinen (2020) puoltavat samoja ajatuksia lähtökohdista opettaa tunnetaitoja lapsille. He näkevät

keskiössä olevan turvallisen aikuisen, joka osaa ohjata tilannetta, sekä luoda ilmapiiriin, jossa luottamuksellinen tunteista puhuminen on mahdollista. Turvallinen aikuinen toimii hyvää vahvistaen eli kannustaen ja rohkaisten oppilaita kertomaan tunteistaan, sekä aidosti eläytyen ja olemalla empaattinen antaa opettaja oppilaille myötätuntoisen aikuisen kuvan (Avola & Pentikäinen, 2020, s. 171–172).

3.3 Positiivisen pedagogiikan kritiikki

Ojasen (2015) mukaan positiivinen pedagogiikka ja sen pohjana oleva positiivinen psykologia on saanut laaja-alaista kritiikkiä jo pitkän aikaa. Hän näkee, ettei positiivinen psykologia ole mikään uusi aate, joka syrjäyttäisi aiemmat tutkimukset tai psykologian tieteen vaan sen tarkoituksena on ennemminkin laajentaa psykologian kenttää positiivisen ajattelun suuntaan. Ojasen mukaan positiivisen psykologian katsotaan lupaavan liikoja hienoja ajatuksia, korostavan liikaa positiivisuutta ja se mahdollistaa keskustelun, mikä on myönteistä ja positiivista, sillä jokaisella on siitä oma kokemuksensa (Ojanen, 2015). Avola ja Pentikäinen (2020) toteavat kritiikin hyvin usein osuvan positiivisessa pedagogiikka sen keveyteen, jonka ajatellaan olevan ”hömppämäistä positiivisuuden julistamista” (Avola & Pentikäinen, 2020, s. 17–18). Myös Leskisenoja (2017) korostaa, että positiivinen pedagogiikka on täysin varteenotettavaa, joka perustuu kasvatusnäkemykseen sen ollessa tieteelliseen näyttöön perustuvaa (Leskisenoja, 2017, s. 13).

Avola ja Pentikäinen (2017) näkevät suomalaisen yhteiskunnan olevan yhtenä pohjalla olevana ongelmana. Suomalaisuudessa on yleisesti hyvin syvällä aate, että jotain täytyy saavuttaa ”pursertamalla ja hampaat irvessä” (Avola & Pentikäinen, 2020, s.37). Tällöin korostettavat positiivisuus, luovuus, rakkaus ja vapaus voivat tuntua epätieteelliseltä, koska ne eivät istu automaattisesti suomalaiseen kulttuuriin (Avola & Pentikäinen, 2020, s. 37). Leskisenoja (2017) nostaa esille keskustelun oppilaiden viihtymisen keskiöstä koulutoiminnan tavoitteena. Hän korostaa, että positiivinen pedagogiikka ja koulussa viihtyminen vahvistavat toisiaan. Leskisenojan mukaan on vanhakantaista ajatella, että kun koulunkäynti on tylsää oppiminen ja oppilaiden hyvinvointi, sekä kouluviihtyvyys kasvaisivat tai oppimistulokset eivät olisi yhtä hyviä positiivista pedagogiikka toteuttavassa luokassa. Tämän näkemyksen mukaan kouluviihtyvyys lisää parempia oppimistuloksia ja positiivisen pedagogiikan avulla oppimisesta voidaan tehdä mielekästä ja innostavaa. Leskisenoja painottaa myös oppilaslähtöistä opetusta, jossa heidän mie-

lenkiintonsa huomioidaan ja opettaja on suunnitellut opetuksen aktiiviseksi oppilaide omaa toimijuutta tukevaksi. Oppilaat oppivat parhaiten positiivisessa ilmapiirissä, jossa heidän on hyvä olla (Leskisenoja, 2017, s. 14–15).

Avola ja Pentikäinen (2020), sekä Ojanen (2015) toteavat kritiikin olevan aiheellista, koska tällöin on mahdollista kehittyä tieteessä eteenpäin ja pohtia uusia ratkaisuja (Avola& Pentikäinen, 2020, s. 37; Ojanen, 2015). Ojanen (2015) korostaa kuinka voidaan katsoa, että positiivisen psykologian soveltaminen esimerkiksi positiiviseen pedagogiikkaan olisi liian aikaista tieteellisen tiedon jatkuvan muuttumisen myötä. Hänen mukaansa tieto ja tutkimus ihmistieteissä usein perustuu todennäköisyyksiin, joka johtaa asioiden liialliseen yleistämiseen (Ojanen, 2015).

Avola ja Pentikäinen (2020) nostavat esille kritiikin taustalla olevan tietämättömyyden, mitä positiivinen pedagogiikka oikeasti on. He korostavat, että on tärkeää tiedostaa, ettei suuntauksen taustalla ole positiivinen ajattelu vaan kyse on pikemminkin asenteiden myönteisyydestä, laajasta näkemyksestä maailmasta, omasta itsestään, sekä ympäristöstä. Kun nämä lähtökohdat ovat heidän mukaansa kohdillaan myönteisyys on aitoa ja onnellisuus näyttäytyy toisille ihmisille aitona hyvytenä. He myös painottavat positiivisen pedagogiikan tavoittelevan pidempikestoista hyvinvointia, joissa myönteiset tunteet ovat vain pieni palanen. Tämä voidaan saavuttaa keskittymällä tuottamaan ikävät asiat myönteisemmiksi ja jo valmiiksi myönteisten asioiden vahvistamista entisestään (Avola& Pentikäinen, 2020, s. 41–42).

Kritiikkiä on aiheuttanut myös positiivisen pedagogiikan joko- tai -ajattelutapa, joita kriitikot ovat esittäneet. Avola ja Pentikäinen (2020) kuitenkin haluavat korostaa ajattelutavan olevan haitallinen liian selvän kahtiajaon vuoksi negatiivisten ja positiivisten asioiden välille. Pikemminkin he korostavat, ettei positiivisen pedagogiikan harjoittamista kannata ottaa liian tosisaan. Tässä heidän mukaansa hyvänä esimerkkinä toimii lapset, jotka ovat lähtökohtaisesti avoimempia ja uuden äärellä vastaanottavaisempia kuin aikuiset. He nostavat esille lasten leikkisyyden ja innokkuuden, jotka lisäävät myönteisten kokemuksien kautta hyvinvointia ja elämän iloa. Myös aikuisten tulisi säilyttää leikkimielinen asenne elämässä, jolloin pienilläkin asioilla voidaan tuottaa hyvää elämään. He korostavat ajatusta, että onnellisuus koostuu pienistä palasista elämän varrella, jotka tuovat merkityksellisyyttä ja toivottua positiivisuutta arkeen (Avola& Pentikäinen, 2020 s. 41–42).

4 Kouluhyvinvointi

Janhunen (2013) mukaan kouluhyvinvointiin tähtäävien tutkimuksien määrä on melko vähäinen, vaikka kouluissa pyritäänkin yhä useammin erilaisiin toteutettaviin hyvinvointiohjelmiin. Hän katsoo hyvinvoinnin pohtimisen olevan kouluissa jokapäiväistä, joten tutkimukselle hyvinvoinnista oppilaiden näkökulmasta olisi paikkansa. Janhunen kuitenkin toteaa kouluhyvinvoinnin lähestymisen olevan mahdollista fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin kokonaisuuksien kautta. Hän myös painottaa, että kouluhyvinvoinnin alakäsitteinä voidaan käyttää kouluviihtyvyyttä ja koulutyytyväisyyttä. Janhunen nostaa myös esille elämän laadun kiinnittyvän vahvasti kouluhyvinvoinnin toteutumiseen. Näiden kaikkien osa-alueiden toteutuminen mahdollistaa kouluhyvinvoinnin (Janhunen, 2013, s. 17–19). Näitä käsitteiden näkökulmia tulen käyttämään myös tässä tutkielmassa.

Joka vuosi alakoulun 4. ja 5. luokkaiset oppilaat vastaavat Terveiden ja hyvinvointilaitoksen laatimaan kouluterveyskyselyyn, joka kartoittaa lasten terveyden tilaa elämän eri osa-alueilla. Ikonen ja Helakorpi (2019) ovat koostaneet kyselyn tulokset, jossa kartoitetaan hyvinvoinnin näkökulmasta oman elämän tyytyväisyyttä, keskusteluyhteyksiä, sekä pitääkö koulunkäynnistä yleisellä tasolla. Kyselyn tuloksien mukaan 90% lapsista koki elämänsä tyytyväiseksi, ja pojat vielä tyttöjä enemmän. Loput n. 10% kokivat elämänsä olevan keskinkertaista tai huonoa. Kolme prosenttia vastanneista koki jatkuvaa yksinäisyyttä ja reilusti yli puolet lapsista pitivät koulunkäynnistä, mutta eniten innokkuutta oli 4. ja 5. luokan tytöillä (Ikonen & Helakorpi, 2019).

Voidaan siis yleisesti todeta, että lapset ovat suhteellisen tyytyväisiä elämäänsä ja kokevat pitävänsä koulunkäynnistä (Ikonen & Helakorpi, 2019). On kuitenkin huomattava, että jopa 10% lapsista kokee elämänsä olevan keskinkertaista tai huonoa, joten tähän tulisi saada muutosta. Tarkastelemalla kouluhyvinvoinnin tilaa nyt ja tulevaisuudessa saamme mahdollisesti lisää tietoa, kuinka lasten hyvinvointia voidaan koulussa edistää. Voidaan myös katsoa, että hyvinvointiopetukselle ja sen keinoille toteuttaa opetusta on paikkansa koulumaailmassa.

Konun (2002) laatiman koulun hyvinvointimallin mukaan oppilaan näkökulmasta hyvinvointi koulussa rakentuu neljästä osa-alueesta, jotka ovat koulun olosuhteet, sosiaaliset suhteet, mahdollisuudet itsensä toteuttamiseen, sekä terveydentila. Konun mukaan kouluhyvinvointi on laaja käsitys oppilaiden hyvinvoinnista yksilöt huomioiden. Hänen mukaansa koulun olosuhteet

eli koulun fyysinen ympäristö, viihtyisyys, ryhmäkoot vaikuttavat oppilaiden kouluhyvinvointiin. Konu katsoo sosiaalisten suhteiden käsittelevän sosiaalista oppimisympäristöä, oppilaan ja opettajan välistä vuorovaikutussuhdetta, kaverisuhteita, sekä opiskeluilmapiiriä. Hän näkee mahdollisuudet itsensä toteuttamiseen olevan yksi oppilaiden osallisuutta kasvattava elementti, jokaisella oppilaalla tulee olla mahdollisuus vaikuttaa häntä koskeviin päätöksiin ja saada positiivisia oppimiskokemuksia. Konun mukaan myös oppilaan oma terveydentila vaikuttaa muun muassa voimavarojen riittämiseen opiskelussa ja näin ollen kouluhyvinvointiin myös muilla sen osa-alueilla (Konu, 2002, s. 44–46).

Wallinin (2011) mukaan kouluhyvinvointi yksi tärkeimmistä asioista, joka tulee taata oppilaille. Se lähtee aikuisten yhteistyöstä, joka luo oppilaille turvallisen ja hyvän ympäristön kasvuun ja oppimiseen (Wallin, 2011, s. 106–109). Maailman terveysjärjestö WHO (2003) korostaa lasten terveyden ja oppimiskyvyn olevan myös koulutusjärjestelmän tehokkuutta ajatellen tärkeää, koska hyvinvoivat oppilaat menestyvät opinnoissa paremmin (WHO, 2003, s. 1–2). Wallin (2011) korostaa hyvinvoinnin päämääränä kuitenkin olevan oppimisympäristö, jossa kaikilla on hyvä olla ja kasvaa. Wallinin mukaan hyvä oppimisympäristö on vuorovaikutuksellinen ja välittävä, jossa oppilaiden välinen vuorovaikutus, sekä aikuisten ja lasten kohtaaminen tärkeää. Hän korostaa, että vuorovaikutuksellisuuden tulee yltää myös yhteistyöhön kodin ja koulun välillä vahvistaen luottamusta ja myönteistä ilmapiiriä ja näin ollen lisäten hyvinvointia (Wallin, 2011, s. 106–109). Myös perusopetuksen opetussuunnitelman arvopohjassa määritellään kodin ja koulun välisen yhteistyön edistävän oppilaiden kokonaisvaltaista hyvinvointia ja tuovan turvallisuutta (Opetushallitus [OPH], 2016).

4.1 Nykytila

Suomessa kouluhyvinvointi ja terveys on perinteisesti liitetty aiemmin kouluterveydenhuollon piiriin (Konu, 2002, s. 28). Nykyisinkin kouluterveydenhuolto kantaa vastuuta oppilaiden hyvinvoinnista, mutta myös opettajien vastuu on kasvanut, joka näkyy myös perusopetuksen opetussuunnitelmassa. OPH:n (2016) perusopetuksen opetussuunnitelmassa korostetaan jokaisen oppilaan oikeutta kouluterveydenhuollon palveluihin ja korostetaan hyvinvoinnin edistäminen olevan koko koulun henkilöstön asia (Opetushallitus [OPH], 2016, s.77). Samaan aikaan yhteiskunnassa ollaan huolissaan esimerkiksi koulukuraattoreiden resurssipulasta, joka hankaloittaa ja voi pitkittää oppilaiden avuntarpeen saamista. Rantalan (2020) tekemän uutisen mukaan

koulukuraattoreista on huutava pula ja yksittäisen kuraattorin harteilla voi olla jopa satoja oppilaita. Rantalan mukaan kuraattoreiden merkitys kouluissa on suuri, sillä pieniinkin oireiluihin ja asioihin on syytä puuttua herkästi, mutta opettajilla ei välttämättä ole aikaa siihen tai tarpeeksi välineitä asioiden ratkaisemiseen (Rantala, 19.10.2020). Tästä syystä onkin syytä pohtia, miksi kuraattoreiden palveluiden tarve on kasvanut viime vuosina todella paljon? Voivatko lapset ja nuoret huonommin vai puututaanko asioihin herkemmin.

Kouluhuvinvointi ja koulussa viihtyminen koskettaa jokaista koulussa olevaa oppilasta. Kiilakosken (2012) näkemyksen mukaan 2010-luvun jälkeen koulutyöskentelyn ja siellä viihtymisen näkökulmat ovat eriytyneet vahvemmin. Hänen mukaansa osa oppilaista hakeutuu koulutyöskentelyn suhteen läheisempään asemaan ja pyrkivät saaman suurimman mahdollisen hyödyn opiskelusta toiset puolestaan ottavat etäisyyttä ja pyrkivät vain selviytymään (Kiilakoski, 2012, s. 39). Myös Pajun (2011) tulkinta koulussa viihtymisen leimautumiseen vaikuttaa suhtautuminen koulutyöskentelyyn. Hänen mukaansa osa oppilaista eivät halua olla osa virallista kouluyhteisöä, mikä luo oman ongelman esimerkiksi syrjäytymisen näkökulmasta (Paju, 2011, s. 94–98).

Kallio, Stenvall, Bäcklund ja Häkli (2013) esittävät näkemyksen syrjäytymisen ehkäisemiseen olevan oppilaiden yhteisöllistä toimijuutta vahvistava toiminta. He näkevät, että kasvattamalla oppilaiden aktiivista roolia tuomalla sitä enemmän esille kiinnittää se oppilaita enemmän kouluyhteisön jäseniksi, sekä antaa oppilaille vahvempia osallisuuden kokemuksia. Kallio ja kollegat painottavat, että toimijuuden vahvistaminen tulee olla jatkuvaa ja osa jokapäiväistä elämää. Kouluyhteisössä toimijuuden vahvistaminen ja myönteinen varhainen tunnistaminen voi tarkoittaa opettajalta aktiivista kuulemista ujojen oppilaiden kohdalla tai aktiivista tulkintaa haastavan oppimisvaikeuksista kärsivän oppilaan kohdalla (Kallio, Stenvall, Bäcklund ja Häkli, 2013). Tätä näkemystä tukee myös perusopetuksen opetussuunnitelma. OPH:n (2016) mukaan opetus tulee järjestää niin, että jokainen oppilas tulee kuulluksi, saa kokemuksia yhteistyöstä, pääsee osallistumaan toimintaan, sekä heille annetaan mahdollisuus vaikuttaa kouluyhteisön kehittämiseen. Myös yhteisöllinen opiskelijahuolto painottaa oppilaiden osallisuutta heitä koskeissa asioissa lisäten oppilaiden hyvinvointia (Opetushallitus [OPH], 2016, s. 35,79).

4.2 Hyvinvointiopetus PERMA-teorian avulla

Positiivisen pedagogiikan kantaisänä pidetty Martin Seligman on kehittänyt hyvinvointiopetuksen tueksi PERMA-teorian, joka antaa pohjan sille, kuinka esimerkiksi kouluissa positiivista

kasvatusta voidaan toteuttaa (Leskisenoja, 2017, s. 48). PERMA-hyvinvointiteoria tulee englannin kielen sanoista positive emotions (myönteiset tunteet), engagement (sitoutuminen), relationships (ihmissuhteet), meaning (merkityksellisyys) ja accomplishment (saavuttaminen), joista ensimmäiset kirjaimet muodostavat lyhenteen (Leskisenoja, 2017, s. 48). Leskisenoja (2017) korostaa PERMA-teorian sopivuutta koulukontekstiin sen konkreettisuuden vuoksi. Konkreettisuus viittaa hyvinvoinnin lisäämiseen kouluyhteisössä systemaattisesti jatkuen vuosisluokilta toisille. Leskisenoja näkee myös sosiaalisten suhteiden eli vuorovaikutuksen olevan yksi PERMA-teorian hyvinvoinnin tärkeimmistä perusteista (Leskisenoja, 2017, s. 49)

Leskisenojan (2017) mukaan myönteiset tunteet ovat yksi hyvinvoinnin kulmakivistä, joka edesauttaa ihmissuhteita ja tehostaa oppimista. Näitä tunteita ovat esimerkiksi onnellisuus, ilo ja kiinnostus. Hän mainitsee, että myönteisillä tunteilla on vaikutusta positiivisesti käyttäytymiseen, koulussa menestymiseen, sekä ihmissuhteisiin. Myönteisyys ilmapiirissä lisää Leskisenojan mukaan kouluiloa ja edesauttaa oppilaiden hyvinvointia (Leskisenoja, 2017, s. 50).

Sitoutuminen on Leskisenojan (2017) mukaan osa hyvinvointia, jota koetaan kiinnostumisen ja tehtävään uppoutumisen hetkillä. Sitoutuminen tuottaa mielihyvää ja auttaa saavuttamaan halutut tavoitteet. Sitoutumisen voidaan nähdä hänen mukaansa olevan lähellä flow-tilaa, jossa ihminen kadottaa ajantajunsa, sekä tuntee nautinnollisuutta. (Leskisenoja, 2017, s. 51). Csikszentmihalyin (1991) flow-teorian mukaan sitoutuminen on korkeimmillaan silloin kun keskittyminen, kiinnostus ja nautinto toimivat yhteydessä keskenään. Hänen mukaansa flow-tila edistää myönteisiä kokemuksia ja auttaa harjoittamaan haasteellisten tehtävien edessä sinnikkyyttä ja periksiantamattomuutta. Csikszentmihalyi korostaa, että flow-tila ja sitoutuminen yhdessä lisäävät hyvinvointia, parempaa itsetuntoa sekä koulumenestystä (Csikszentmihalyi, 1991).

Leskisenoja (2017) näkee ihmissuhteiden vaikuttavan ihmisen onnellisuuteen, kokonaisvaltaiseen terveyteen ja elämän merkityksellisyyteen. Ihmissuhteissa yhteisöllisyys on keskeisessä asemassa, sillä huonoinakin hetkinä muista ihmisistä saa voimaa ja se onkin tehokas keino kohottaa omaa hyvinvointia. Leskisenoja nostaa esille tutkimustuloksia, joissa on todettu onnellisten ihmisten olevan taitavia ihmissuhteiden kanssa. Usein onnellisella ihmisellä on paljon ystäviä ja sosiaalista tukea aina saatavilla. Hyvät ihmissuhteet auttavat saavuttamaan onnellisuutta ja kouluympäristössä ihmissuhteilla on suuri merkitys (Leskisenoja, 2017, s. 52–53). Klemola ja Talvio (2017) myös korostavat ihmissuhteisen rakentavan ihmissuhdetaitoja, joita jokainen tarvitsee kohdatessaan toisen ihmisen. Ne muodostuvat toisten kanssa, kun ihmiset alkavat vaikuttaa toisiinsa, mutta aina seuraukset eivät ole positiivisia, joskin siihen tulee aina

pyrkiä (Klemola& Talvio, 2017). Ihmissuhteet vaikuttavat moninaisesti oppilaiden välillä, opettaja-oppilassuhteessa, sekä myös näyttäytyvät yhteistyössä koulun ja kodin välillä (Leskisenoja, 2017, s. 53).

PERMA-teorian neljäs osa-alue merkityksellisyys rakentuu yksilöllisistä kokemuksista, elämälle suuntaa antavana voimana, sekä voimavarana kun ihminen kohtaa vaikeuksia (Leskisenoja, 2017, s. 54). Leskisenojan (2017) mukaan merkityksellisyys nähdään kehityksellisyyden voimavarana silloin, kun ihminen ymmärtää elämän arvon ja vastoinikäymisten kohdalla kykenee päämäärätietoisesti sinnittelemään vaikeuksien yli. Merkityksellisyyteen liitetään hänen mukaansa hyvin vahvasti suoriutuminen, jota oppilaat kokevat koulunkäynnissä. Leskisenoja korostaa olennaista olevan koulunkäynnin sitouttaminen tavalla, että oppilaat innostuvat tulevaisuudesta ja näkevät sen merkityksellisenä. Hän nostaa esille, että mikäli merkityksellisyyden tuoma tarkoitus puuttuu vähentää se hyvinvointia ja lisää ahdistusta tulevaisuudesta. Hän myös toteaa elämän merkityksellisyyden olevan hyvin henkilökohtainen asia ja siihen vaikuttavat käsitys itsestään ja ympäröivästä maailmasta, sekä tiedosta mitä elämässä voi saavuttaa (Leskisenoja, 2017, s. 54–55).

Saavuttaminen on PERMA-teorian viimeinen osa-alue, joka korostaa Leskisenojan (2017) mukaan onnistumista, menestymistä, toiveikkuutta, sekä sinnikkyyttä ihmisen itsensä vuoksi. Hän korostaa, että saavuttamisen elementit eivät ole lyhyen tähtäimen kohteita vaan niiden avulla tulisi luoda optimistinen suhtautuminen kehittymiseen, joka puolestaan luo sinnikkyyttä ja toiveikkuutta, jotta päämäärä voidaan saavuttaa. Leskisenoja näkee elementtien olevan arvokkaita jo itsessään ilman, että ne liitettäisiin muihin hyvinvoinnin osa-alueisiin. Voidaan kuitenkin todeta, että saavuttaminen vaikuttaa hyvinvointiin kaksisuuntaisesti lisäten sitä ja parantaen saavutuksia, kuten kouluarvosanoja. Hyvinvoinnin kannalta on hyvin tärkeää, että oppilaat oppivat tunnistamaan omia vahvuuksia ja oppivat käyttämään niitä elämässä (Leskisenoja, 2017, s. 56–57).

5 Positiivinen pedagogiikka kouluhyvinvoinnin tukena

Positiivinen pedagogiikka haastaa Leskisen (2017) mukaan koulukasvatuksen, joka aiemmin on arvostanut lähes kokonaan tiedollista saavuttamista. Hän nostaakin esille, että positiivinen pedagogiikka voidaan jakaa kahteen perusosaan eli tietojen ja taitojen opettamiseen ja hyvinvointitaitojen, sekä luontevahvuuksien edistämiseen. Leskisen korostaa hyvinvointitaitojen pitävän sisällään tunnekokemukset, ihmissuhteet, vahvuudet ja taidot hallita terveellisen ja hyvinvoivan elämän perusteet, joita ovat ensiarvoisen tärkeitä vahvistaa koulussa (Leskisen, 2017, s. 43–44). Hyvinvointitaitoihin voidaan liittää Ahtolan (2017) ajatus hyvinvointikeskustelusta, joka liian usein tapahtuu liian myöhään eikä ennaltaehkäisevästi. Hän katsoo, että esimerkiksi syrjäytymisen ehkäisyn eteen tehdään töitä koko alakoulun ajan, mutta mikäli tilanne pääsee huonoksi ollaan peruskoulun lopussa jo pahasti myöhässä. Ahtola korostaa ennakoinnin olevan ensiarvoisen tärkeää kouluissa ja se tulisi olla helposti toteutettavissa ja itsestäänselvyys toiminnassa (Ahtola, 2017).

Sandbergin (2021) mukaan jokainen lapsi ja nuori tarvitsee vahvuuksiin perustuvaa opetusta, joka kohentaa minäkuvaakin yhdessä oppimisen kanssa. Hän näkee, että vahvuusperusteisuus lisää hyvinvointia työyhteisössä ja näin vaikuttaa oppilaidenkin kouluhyvinvointiin. Hän nostaa esille myös positiivisen pedagogiikan keskeisen ajatuksen vuorovaikutustaidoista, jotka nousevat tärkeään asemaan keskusteluissa. Sandberg korostaa opettajaa kiinnittämään huomiota palautteen annossa negatiivisiin ilmauksiin kuten ”ei” tai ”älä”, joita tulisi välttää sujuvan vuorovaikutuksen vuoksi oppilaan ja opettajan välillä. Hän painottaa käyttämään enemmän rikkaampia ilmauksia, jotka tukevat oppilaan kasvua ja kehitystä, sekä oikeasti saa oppilaan toiminnassa muutosta (Sandberg, 2021).

5.1 Luontevahvuuksien löytäminen

Yksi positiivisen pedagogiikan toteuttamisen näkökulmista on panostaa oppilaiden opetuksessa vahvuuksien esille tuomista ja vahvuusperustaista opetusta. Leskisen ja Sandbergin (2019) mukaan vahvuusperustainen opetus lähtee tunnistamalla oppilaiden luontevahvuudet, jolloin ajatuksena on omien luontevaintaitojen kehittäminen kohti suurempaa elämässä menestymistä (Leskisen & Sandberg, 2019). Christopher Peterson ja Martin Seligman ovat kehittäneet luontevahvuuksien mittaamiseen ja määrittämiseen Values in Action eli VIA- luokitusasteikon. Heidän päämääränsä luokitusasteikon teossa on ollut tehdä luontevahvuudet näky-

viksi ja tuoda niiden käyttöä konkreettisesti esille. Heidän luomassa asteikossa on kuusi perushyvetä, joiden sisälle lukeutuu 24 vahvuutta, jotka tukevat toinen toisiaan (ks. taulukko 1) (Peterson & Seligman, 2004, s. 3–32).

Taulukko 1. Hyveet ja luonteenvahvuudet mukaillen Petersonin ja Seligmanin mallia (Peterson & Seligman, 2004, s. 29–30)

Hyveet	Luonteenvahvuudet
Viisauts	Luovuus, uteliaisuus, avarakatseisuus, oppimisen ilo, näkökulmanottokyky
Rohkeus	Urheus, sinnikkyys, rehellisyys, eloisuus/innokkuus
Inhimillisyys	Rakkaus, ystävällisyys, sosiaalinen älykkyys
Oikeudenmukaisuus	Yhteistyökyky, reiluus, johtajuus
Kohtuullisuus	Anteeksiantavuus, vaatimattomuus, harkittavuus, itsesäätely
Henkisyys	Kauneuden ja erinomaisuuden arvostaminen, kiitollisuus, toiveikkuus, huumorintaju, hengellisyys

VIA-luonteenvahvuudet pitävät Petersonin ja Seligmanin (2004) mukaan sisällään 10 kriteeriä, jotka ne myös täyttävät (Peterson & Seligman, 2004, s.106–107). Kriteerit ovat:

- 1) Vahvuuden merkitys täyttymyksellisen, hyvän elämän luomiseen yksilölle ja muille.
- 2) Jokainen luonteenvahvuus sisältää moraalisen arvon.
- 3) Luonteenvahvuuden näkyminen ei heikennä muita.
- 4) Luonteenvahvuudelle ei aina ole helppoa löytää vastakohtaa.
- 5) Vahvuuden tulee näkyä.
- 6) Vahvuus poikkeaa muista vahvuuksista, eikä sitä voi purkaa osiin tai sisällyttää muihin vahvuuksiin.
- 7) Luonteenvahvuudet näkyvät laajasti hyväksytyissä esikuvissa.
- 8) Vahvuuksien ihmelapsia on olemassa. Tämä pätee kuitenkin vain osaan vahvuuksista.
- 9) Vahvuuksia voi myös puuttua.

- 10) Luonteenvahvuuksien kehittymistä tuetaan erilaisilla toimenpiteillä (Peterson & Seligman, 2004, s.106–107).

VIA-luonteenvahvuusmittaristoa voidaan hyödyntää aikuisten, mutta myös lasten kanssa. Parkin ja Petersonin mukaan lapsille ja nuorille on kehitetty myös oma mittaristonsa, joka mittaa samoja luonteenvahvuuksia kuin aikuisten mittari, mutta väittämiä on enemmän ja ne soveltuvat paremmin lapsille ja nuorille (viitattu lähteestä Uusitalo-Malmivaara, 2015). Voidaan kuitenkin todeta, että aiemmin esittelemäni taulukko ja kriteeristö soveltuu koulumaailmassa selvittämään soveltuvien osien oppilaiden luonteenvahvuuksia. Luonteenvahvuuksien tunnistaminen ja kriteeristö auttaa opettajaa hahmottamaan periaatteet, joilla luonteenvahvuudet voidaan havaita ja näin ollen jatkossa hyödyntää opetuksessa.

Uusitalo-Malmivaaran (2015) mukaan pienten oppilaiden on helpointa lähteä liikkeelle tunnistuen toisten vahvuuksia esimerkiksi fiktiivisten satuhahmojen kautta. Näin oppilaat oppivat hahmottamaan luonteenvahvuuksia tarinoiden ja satujen, sekä kuvitteellisten hahmojen kautta soveltaen lopulta taitoja heihin itseensä (Uusitalo-Malmivaara, 2015). Uusitalo-Malmivaaran ja Vuorisen (2016) mukaan jo neljäs- ja viidesluokkalaiset osaavat täyttää mittarin ja se toimiikin hyvänä itsetuntemuksen harjoitteena tuoden yleensä vain positiivisen kokemuksen lapselle. Vahvuusmittaria voidaan käyttää keskustelunavauksissa, jossa voidaan pohtia esimerkiksi, kuinka vahvuudet ovat taitoja, joita voi kehittää. He korostavat, että ennen mittarin käyttöä oppilaiden kanssa tulee keskustella mitä luonne tarkoittaa ja kuinka luonteenvahvuuksia voidaan kehittää, sekä osoittaa luonteen ja luonteenvahvuuksien kulkevan rinnakkain toisiaan tukien (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, s. 72–73).

Luonteenvahvuuksilla on Uusitalo-Malmivaaran (2015) näkemyksen mukaan yhteys kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin. Hänen mukaan luonteenvahvuuksien käyttäminen on yhteydessä onnellisuuteen ja oman elämän tyytyväisyyteen. Hän korostaa luonteenvahvuuksien löydyttyä tuovan ihmiselle tunteen, että on omalla osaamisen alueella ja oma persoona pääsee tällöin myös esille. Uusitalo-Malmivaara korostaa VIA-mittarin käytön ja siinä saatujen korkeiden pisteiden olevan yhteydessä elämän tyytyväisyyteen vahvistaen luonnetta ja lisäten onnellisuutta (Uusitalo-Malmivaara, 2015).

5.2 Luonteenvahvuudet opetuksessa

Positiivisessa psykologiassa pyritään Uusitalo-Malmivaaran ja Vuorelan (2015) mukaan soveltamaan ihmisen erikoislaatuista, huomioimaan ratkaisujen, sekä myönteisten toimintamallien esille tuominen kieltojen sijasta. Heidän mukaansa perinteinen kasvatuspyrkimys on ollut tietty ennalta määrätty ihanne, mutta positiivisen pedagogiikan kautta luonnekasvatuksen perimmäinen tarkoitus on saada jokaisesta persoonasta paras potentiaali jalostettua kohti parhaita lopputulosta (Uusitalo-Malmivaara & Vuorela, 2015, s. 35).

Uusitalo-Malmivaara ja Vuorela (2015) korostavat luonteenvahvuuksien keskittyvän opetuksen antavan yhteisen näkökannan ymmärtää itsensä ehjyyttä, toimivuutta, sekä havaitsemaan omat parhaat puolet. Luonteenvahvuudet lisäävät myös itseluottamusta ja tuo onnistumisen kokemuksia, jotka ovat oppilaille ensiarvoisen tärkeitä puhuttaessa viihtymisestä koulussa (Uusitalo-Malmivaara, 2015, s. 36). Leskisenoja (2017) tukee samaa ajattelua toteamalla hyvinvointiopetuksen vaikuttavan merkittävästi itse kokemaamme hyvinvoinnin määrään, joten kasvatuksen tulisi suuntautua kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin vahvistaen lapsien ominaisuuksia, hyveitä monipuolisilla keinoin (Leskisenoja, 2017, s. 42).

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2016) mainitaan oppinäkemyksensä ja arvopohja, jossa todetaan luonteenvahvuuksien opettaminen osana opetuksen tavoitteita:

Perusopetus tukee oppilaan kasvua ihmisyyteen, jota kuvaa pyrkimys totuuteen, hyvyteen ja kauneuteen sekä oikeudenmukaisuuteen ja rauhaan. - - Sivistys ilmenee tavassa suhtautua itseensä, muihin ihmisiin, ympäristöön ja tietoon sekä tavassa ja tahdossa toimia. Sivistynyt ihminen pyrkii toimimaan oikein, itseään, toisia ihmisiä ja ympäristöä arvostaen. Hän osaa käyttää tietoa kriittisesti. Sivistykseen kuuluu myös pyrkimys itsesääteelyyn ja vastuunottoon omasta kehittämisestä ja hyvinvoinnista. (2016, s. 15–16).

Uusitalo-Malmivaara ja Vuorinen (2015) kuitenkin mainitsevat, että opetussuunnitelman hienot ajatukset ja todellinen opetus eivät kaikkialla toteudu käytännössä. He antavat kiitosta opetussuunnitelman hyvälle hengelle tavoitella vahvuuksien opettamista ja niiden merkityksellisyttä, mutta konkreettiset keinot niiden toteuttamiseen ovat heikot. He myös korostavat kasvattajien oman ajattelun ja puheen pohtimista, sekä negatiivisten ja positiivisten ajatusten taustojen selvittelyä, jotta kasvattajan itse on helpompi omien kokemusten kautta opettaa vahvuuksien kautta ajattelemista ja oppimista (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2015, s. 37).

6 Johtopäätökset

Tämä tutkielma pyrki selvittämään positiivisen pedagogiikan perusteet, kouluikäisten kouluhyvinvoinnin sekä näiden kahden näkökulman yhteyden. Kokoan tässä luvussa yhteen tutkimuskysymyksien keskeisimmät tulokset ja pohdin niiden yhteyttä kouluikäisten kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin.

Positiivinen pedagogiikka on tutkimussuuntaus, joka pohjautuu positiiviseen psykologiaan. Avola ja Pentikäinen (2019) toteavat positiivisen psykologian tutkivan kaikkea mikä tekee ihmiselle hyvää ja näin ollen positiivinen pedagogiikka pyrkii löytämään keinot, joilla oppilaiden kokonaisvaltaista hyvinvointia voidaan parantaa (Avola & Pentikäinen, 2019, s. 24–26). Leskisen ja Sandbergin (2019) mukaan positiivinen pedagogiikka painottuu vuorovaikutuksen ja tunnetaitojen hallitsemiseen. He katsovat keskiössä olevan kunnioittava ja lämmin vuorovaikutus, joka luo oppilaalle tunteen hänen huomioimisestaan, tätä näkemystä myös Avola ja Pentikäinen tukevat vuorovaikutuksen lähtiessä rakentumaan aidosta kiinnostumisesta toista ihmistä kohtaan (Leskisen ja Sandberg, 2019; Avola & Pentikäinen, 2019, s. 72).

Tunnetaidot liittyvät hyvin vahvasti positiivisen pedagogiikkaan. Avolan ja Pentikäisen (2019) mukaan tunnetaidot ovat taitoa ja tietoa tunnistaa tunteita ja oppia hallitsemaan myös ne vaikeat tunteet. Heidän mukaansa myönteiset tunteet kasvattavat onnellisuutta ja näin ollen lisäävät hyvinvointia. He korostavat tunnekasvatukseen kuuluvan läheisesti tunteiden sanottaminen ja hyväksyminen, jotta lapset ymmärtävät kaikenlaisten tunteiden olevan osa heidän identiteettiään ja kasvattavan heitä (Avola & Pentikäinen, 2019, s. 148–160).

Kouluhyvinvoinnin näkökulmasta positiivisen pedagogiikan lähestymistapa on oivallinen. Janhunen (2013) mukaan kouluhyvinvointi koostuu fyysisestä, psyykkisestä ja sosiaalisesta hyvinvoinnista. Nämä kaikki yhdessä vaikuttavat kouluhyvinvointiin, kouluviihtyvyyteen, sekä koulutytyväisyyteen (Janhunen, 2013, s. 17–19). Näitä kaikkia osa-alueita positiivinen pedagogiikka pyrkii huomioimaan edistäessään kokonaisvaltaista oppilaiden hyvinvointia. Hyvinvointiopetuksen perustana hyvin usein käytetään esittelemääni PERMA-teoriaa, joka pohjautuu Seligmanin ajatukseen hyvinvoinnin opettamisesta. PERMA-hyvinvointiteoria koostuu kuudesta alueesta myönteiset tunteet, sitoutuminen, ihmissuhteet, merkityksellisyys ja saavuttaminen (Leskisen ja Sandberg, 2019, s. 48). Opetuksen järjestäminen noudattaen näitä kuutta aluetta edistää opetuksen tavoitetta hyvinvoinnin lisäämisestä parantaen oppilaiden myönteistä kouluasennetta,

sekä sitoutumista koulutyöhön, mutta myös lisäten oppilaiden itsevarmuutta oppijoina (Leskisenoja, 2017, s. 22–23).

Yksi keskeisimmistä positiivisen pedagogiikan toteuttamisen muodoista on vahvuusperustainen opetus, joka pohjautuu oppilaiden vahvuuksien tunnistamiseen. Luontenvahvuuksien löytäminen perustuu Petersonin ja Seligmanin (2004) luomaan VIA-luontenvahvuus mittaristoon. Mittariston (kts. taulukko 1) tarkoituksena on löytää oppilaiden vahvuudet, jotta he pääsevät kukoistamaan ja tuntevat olevansa omalla osaamisen alueella (Peterson & Seligman, 2004, s. 106–107; Uusitalo-Malmivaara, 2015). Minäpystyvyyden tunteen kasvaessa oppilaiden itsevarmuus nousee ja he kokevat koulunkäynnin mielekkääksi. Uusitalo-Malmivaaran ja Vuorisen (2016) mukaan omien luontenvahvuuksien löytäminen ja opetuksen perustamisen sille rakentaa oppilaissa itseluottamusta ja antaa onnistumisen kokemuksia. He myös korostavat vahvuuksien löytämisen keskiössä olevan mahdollisuuden vaikuttaa joka päivä omaan elämään. Uusitalo-Malmivaara ja Vuorinen myös nostavat esille luonteen kehittymisen lapsuudessa, joka lähtee ympäristöstä, onnistumisista ja kohdatuista haasteista, pystyvyyden tunteesta, sekä omasta toimijuudesta osana yhteiskuntaa. He korostavat lapsen oikeuden myönteiseen luonteenkasvatamiseen, johon keskeisesti vaikuttavat vuorovaikutus ja innostava oppimisilmapiiri (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, s.31–36).

Onkin tärkeää, että vahvuusperusteista opetusta käytetään edistämään positiivisen pedagogiikan ja kouluhyvinvoinnin yhteyttä. Tähän myös opetussuunnitelma tähtää todeten ”Opetussuunnitelma ohjaa oppilaita löytämään omat vahvuutensa ja rakentamaan tulevaisuutta oppimisen keinoin” (OPH, 2016, s. 18). Juuri tähän positiivinen pedagogiikka pyrkii, joten se on erittäin hyvä keino toteuttaa perusopetuksen opetussuunnitelmassakin esille tuotua hyvinvoinnin tavoitetta. Oppilaiden tulevaisuuden rakentaminen tapahtuu koulussa, joten miksi emme käyttäisi resursseja parantaakseen oppilaiden kouluhyvinvointia positiivisen pedagogiikan keinoin.

7 Pohdinta

Kandidaatin tutkielmani pyrki selvittämään positiivisen pedagogiikan ja kouluhyvinvoinnin yhteyttä. Pohtiessani aiheen valintaa oli itselleni selvää, että aiheesta löytyisi paljon kirjallisuutta ja tutkimustietoa. Tästä johtuen jo alussa haasteena oli rajata kirjallisuuden määrää vain keskeisimpiin teoksiin. Valitsin tutkielmassani käytetyt teokset tuoden esille erityisesti suomalaisten tutkijoiden kirjallisuutta, koska pyrkimykseni oli tarkastella positiivista pedagogiikkaa ja kouluhyvinvointia nimenomaan suomalaisen koulun kontekstissa. Kouluhyvinvoinnista tutkimuksen löytäminen oli hieman haasteellisempaa, mutta koen, että löysin keskeisimmät teokset tukemaan teoriaa.

Pohtiessani kriittisesti tekemääni työtä nousee haasteeksi yleisesti ihmistieteiden parissa tehty tutkimukset. Koen, että hyvin usein ihmistieteiden tutkimukset pohjautuvat luotettavuuden kannalta ihmisten mielipiteisiin tai tutkittavien omiin käsityksiin aiheista. Kamppailin teeman kanssa läpi tutkielman, mutta sain vertaistukea alan kirjallisuudesta, jossa tutkijat pohtivat sitä usein itsekkin. Martela (2015) toteaa kulttuuristen erojen vaikuttavat ihmisten kokemuksiin esimerkiksi siinä, kuinka he määrittelevät onnellisuuden tai onko se ylipäättänsä tavoiteltava arvo (Martela, 2015).

Kuulan (2011) mukaan tutkimusta laatiessa tulee pohtia eettisyyteen ja luotettavuuteen liittyviä kysymyksiä. Eettisesti hyvä tutkimus noudattaa hyviä tieteellisen tutkimuksen menettelytapoja (Kuula, 2011). Heräjärvä (2020) totesi luennossaan, että hyvät menettelytavat ovat tutkimuksen rehellisyys, huolellisuus, tarkkuus, tulosten oikeanmukainen tallettaminen, esittäminen, sekä tutkimusten ja tulosten arviointi (Heräjärvä, 2020). Kuulan mukaan tieteellinen tieto, taidot ja toimintatavat ovat eettisesti hyvän tutkimuksen keskiössä. Hän toteaa ettei tutkimuksissa aina päästä yksiselitteiseen lopputulokseen, jolloin tulee pohtia, mikä tilanteessa on väärin tai oikein suhteutettuna tiedeyhteisön arvoihin (Kuula, 2011). Heräjärvä toteaa luennossaan, että opinnäytetöissä kuten kandidaatintyössä eettisyyttä opetellaan tunnistamaan, ennakkosuunnittelemaan sekä harjoittelemaan sen käytännön toteuttamista. Harjoitteluun kuuluu myös suunnittelu-, toteutus- ja julkaisuvaiheet (Heräjärvä, 2020). Tutkimuksen eettisiä haasteita voi olla erehdykset ja ennalta arvaamattomuus. Tällöin etiikan käytännöt nousevat pintaan ja tulee pohtia, onko erehdykset korjattavissa ja miten tai onko niitä tutkimuksen kannalta tarkoituksenmukaista korjata.

Tutkimustieteellisen neuvottelukunnan (2019) mukaan ihmistieteissä eettisyydessä korostuu tutkittavien luottamus tutkijoihin, sekä tieteeseen. Tämä saavutetaan noudattamalla ihmisarvoa ja ihmisten oikeuksia. He katsovat, että tutkimukseen osallistuminen tulee olla vapaaehtoista ja tutkijan tulee perehtyä ennakoon tutkittavan joukon historiaan, kulttuuriin ja yhteisöön. Näin ollen tutkimuksen keskiössä on tutkittavan tietoon perustuva sopimus, joka allekirjoitetaan osallistuessaan tutkimukseen (Tutkimustieteellinen neuvottelukunta, 2019). Erityisesti jatkaesani aiheeni kanssa pro gradu vaiheeseen korostuvat ihmistieteiden lainalaisuudet tutkimuksessa.

Jatko tutkimukseni tästä aiheesta tulisi olla rajatumpi ja se voisikin keskittyä esimerkiksi positiivisen pedagogiikan sisällä olevaan vahvuusperustaiseen opetukseen ja luonteenvahvuuksiin, jotka nousevat tässä tutkielmassa tärkeään keskiöön. Koen, että olisi mielenkiintoista nähdä kuinka todellisuudessa vahvuusperusteista opetusta toteutetaan ja saada lisää tietoa sen toivuudesta oman tutkimuksen kautta. Perusopetuksen luokilla on hyvin monen taustaista oppilasta ja osalla voi olla paljonkin haasteita oppimisen kanssa, joten olisi mielenkiintoista toteuttaa tutkimus luokalle, jossa vahvuudet ovat yksilöllisesti huomioitu opetuksessa tai ainakin kehitetty niiden vaikutusta.

8 Lähteet

- Ahtola, A. (2017). Koulu hyvinvoinnin rakentajana. Teoksessa A. Ahtola (toim.), *Psyykkinen hyvinvointi ja oppiminen* [Adobe Digital Edition -versio]. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/book/9789524518451>.
- Atjonen, P. (2010). *Akateemisen tutkielman raportointiopas*. Haettu osoitteesta https://www3.uef.fi/documents/288084/393549/akateemisen_tutkielman_raportointiopas.pdf/cbcc2763-9539-4804-b9fd-10bdc4570b61.
- Avola, P. (2017). *Positiivinen pedagogiikka opetussuunnitelmassa. Positiivisen pedagogiikan aihealueiden ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 sisällölliset yhtäläisyydet*. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto.
- Avola, P. & Pentikäinen, V. (2020). *Kukoistava kasvatus – Positiivisen pedagogiikan ja laaja-alaisen hyvinvointiopetuksen käsikirja*. BEEhappy Publishing Oy.
- Csikszentmihalyi, M. (1991). *Flow: The psychology of optimal experience* (1. HarperPerennial ed ed.). New York (N.Y.): HarperCollins.
- Heräjärvi, N. (10.9.2020). Kvalitatiivisen tutkimuksen peruskurssi. *Mikä ihmeen etiikka?*. [Zoom-tallenne]. Kasvatustieteiden tiedekunta. Oulun yliopisto.
- Ikonen, R., & Helakorpi, S. (2019). Lasten ja nuorten hyvinvointi. Kouluterveyskysely 2019, (s. 1–4).
- Janhunen, K. M. (2013). *Kouluhyvinvointi nuorten tulkitsemana* (Väitöskirja). Joensuu: Kopyjyvä Oy
- Kallio, K-P., Stenvall, E., Bäcklund, P. & Häkli, J. (2013). Arjen osallisuuden tukeminen syrjäytymisen ehkäisemisen välineenä. Teoksessa J. Reivinen & Vähäkylä L (toim.), *Ketä kiinnostaa? Lasten ja nuorten hyvinvointi ja syrjäytyminen* [Adobe Digital Edition -versio]. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/book/9789524958189>.
- Kivelä, S. (6.9.2018). *Miksi koulu nujertaa?*. Yle Areena. Haettu osoitteesta <https://areena.yle.fi/audio/1-4483794>.
- Konu, A. (2002). *Oppilaiden hyvinvointi koulussa* (Väitöskirja). Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy Juvenes Print.
- Korkeakivi, R. (19.6.2019). *Positiivinen pedagogiikka nostaa esille lapsen vahvuudet*. OAJ. Uutinen. Haettu osoitteesta <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2019/positiivinen-pedagogiikka-nostaa-esille-lapsen-vahvuudet-suomiareena/>.

- Kumpulainen, K., Mikkola, A., Rajala, A., Hilppö, J. & Lipponen, L. (2015). Positiivisen pedagogiikan jäljillä. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.), *Positiivisen psykologian voima* (s. 224—242). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kuula, A. (2011). *Tutkimusetiikka* [Adobe Digital Edition -versio]. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/fi/book/9789517683104>.
- Kuusela, M. & Lintunen, T. (2010). Sosioemotionaalisten taitojen harjaannuttaminen ja tuki koulussa. Teoksessa K. Joronen & Koski A (toim.), *Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen kouluyhteisössä* (s. 119–137). Haettu osoitteesta https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/101778/Joronen_Koski_Tunne_ja_sosiaalisten_taitojen.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Lahtinen, A. & Rantanen, J. (2019). *Tunnetaidot opetustyössä – Opas haastaviin tilanteisiin* [Adobe Digital Edition -versio]. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/book/9789524519151>.
- Leskisenoja, E. (2017). *Positiivisen pedagogiikan työkalupakki*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Leskisenoja, E. & Sandberg, E. (2019). *Positiivinen pedagogiikka ja nuorten hyvinvointi vuorovaikutus* [Adobe Digital Edition -versio]. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/fi/book/978-952-451-896-3>.
- Malmberg, T. (2014). *Teoreettinen tutkimus joukkoviestintä- ja mediatieteen intellektuaalisena tyylinä*. Haettu osoitteesta <https://journal.fi/mediaviestinta/article/view/62853>.
- Martela, F. (2015). Onnellisuuksien psykologia. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.), *Positiivisen psykologian voima* (s. 30–62). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Merimaa, J. (5.5.2021). *Jokainen oppilas on hyvä jossain ja sen huomaaminen parantaa oppitulosta, usko tutkimus – Vahva näyttö positiivisesta pedagogiikasta vielä puuttuu*. Helsingin sanomat. Uutinen. Haettu osoitteesta <https://www.hs.fi/tiede/art-2000007953597.html>.
- Nyyssönen, T. (15.11.2018). Opettajien aika alkoi mennä muuhun kuin opettamiseen – pikkukunta palkkasi psykiatrisen sairaanhoitajan ja psykologin pysyvästi koululle. Yle. Uutinen. Haettu osoitteesta <https://yle.fi/uutiset/3-10505171>.
- Ojanen, M. (2015). Positiivisen psykologian kritiikki. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.), *Positiivisen psykologian voima* (s. 113–134). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Opetushallitus. (2016). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014* (4. p.). Määräykset ja ohjeet 2014:96. Haettu osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf.

- Paju, P. (2011). Koulua on käytävä. *Etnografinen tutkimus koululuokasta sosiaalisena tilana*. Haettu osoitteesta https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/koulu_on_kaytava.pdf.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification* (Vol. 1). Oxford University Press.
- Rantala, K. (19.10.2020). Yhdellä koulukuraattorilla voi olla vastuullaan jopa pari tuhatta oppilasta – pulaa ratkotaan uudella koulutuksella ja kuraattorimitoituksella. Yle. Uutinen. Haettu osoitteesta <https://yle.fi/uutiset/3-11569090>.
- Salminen, A. (2011). *Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Opetusjulkaisuja 62, julkisjohtaminen 4. Haettu osoitteesta https://www.univaasa.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-349-3.pdf.
- Sandberg, E. (2021). *Pedagoginen tuki perusopetuksessa ja toisella asteella* [Adobe Digital Edition -versio]. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/fi/book/9789523701311>.
- Talvio, M. & Klemola, U. (2017). *Toimiva vuorovaikutus* [Adobe Digital Edition -versio]. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/book/9789524518031>.
- Trogen, T. (2020). *Positiivinen kasvatus* [Adobe Digital Edition -versio]. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/book/9789523700482>.
- Turtola, K. (17.1.2020). ”Itse voi paremmin kun ei koko ajan urputa” – Riihimäellä kehutaan nuoria joka päivä. Yle. Uutinen. Haettu osoitteesta <https://yle.fi/uutiset/3-11150346>.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019. Haettu osoitteesta https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2020.pdf.
- Uusitalo-Malmivaara, L. (2015). Hyveet ja luonteenvahvuudet. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.), *Positiivisen psykologian voima* (s. 63–84). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Uusitalo-Malmivaara, L. & Vuorinen, K. (2016). *Huomaa hyvä!: Näin ohjaat lasta ja nuorta löytämään luonteenvahvuutensa*. PS-kustannus.
- Wallin, A. (2011). *Sosiaalityö kouluissa – avaimia hyvinvointiin*. Helsinki: Tietosanoma Oy.
- World Health Organization. (2003). *Skills for health: Skills-based health education including life skills: An important component of a child-friendly/health-promoting school*. Haettu osoitteesta <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42818/924159103X.pdf>.

- Virtanen, M. (2015). *Kuusi askelta tunnetaitajaksi – Emotionaalisen osaamisen kehittämismalli opettajille* [Adobe Digital Edition -versio]. Haettu osoitteesta <https://www.elibrary.com/fi/book/978-952-451-807-9>.
- Väestöliitto. (2020). *Murrosikä*. Haettu osoitteesta <https://www.vaestoliitto.fi/seksuaalisuus/seksuaaliterveys/nuori-ja-seksuaaliterveys/murrosika/>.